

BACHELOROPPGÅVE

Korleis skape god utvikling og læring hjå born og unge med sosiale vanskar?

Av

Anne Gerd Væhle

Vernepleie
VPL5-302
Mars 2009



Innholdsliste

1.0 Innleiing	s.1
1.1 Utgangspunkt for val av tema og problemstilling	s.1
1.2 Oppgåvas oppbygging	s.2
2.0 Metodedel	s.3
2.1 Litteraturstudie	s.3
3.0 Teoretisk innføring	s.5
3.1 Relasjonelt perspektiv	s.5
3.2 Relasjonen	s.6
3.3 Kommunikasjonen	s.8
3.4 Handlingskompetanse	s.9
3.5 Sosiale vanskar og barna si verkelegheit	s.10
3.6 Meiningsdanning	s.12
4.0 Utvikling og læring hjå barn og unge med sosiale vanskar	s.12
4.1 Vernepleiaren sitt arbeid i forhold til læring og utvikling	s.13
4.2 Korleis forstå barnet si verkelegheit?	s.13
4.3 Korleis møte vanskane og utvikle barn- vaksen relasjonen?	s.14
4.4 Samspel og grunnlag for læring	s.18
4.5 Meistring og sjølvkjensle	s.20
5.0 Avslutting	s.20
Kjelder	s.22

1.0 Innleiing

1.1 Utgangspunkt for val av tema og problemstilling

I denne oppgåva har eg valt å sjå på korleis ein kan skape grunnlag for utvikling og læring hjå born og unge med sosiale vanskar. Eg har i frå den valfrie praksisperioden min jobba med utfordringar knytt til emosjonelle og åferdsmessige vanskar, og funne det interessant å sjå nærare på samspelet med desse borna. Dette er eit spennande tema, som eg ynskjer breiare kunnskap om. Eg kjem til å avgrense meg til åtferdsvanskar, med utgangspunkt i forhold kring dette. Borna sin bakgrunn med sosiale vanskar gjer at desse borna treng ekstra støtte, for å bli møtt og forstått der dei er i si utvikling, og gitt hjelp vidare derifrå. Ved å sjå barnet i ein heilskap, ut frå livssituasjon og gitte føresetnader, kan vernepleiaren som omsorgsgjevar være med og tilretteleggje grunnlag for skaping av samarbeid, og vidare utvikling og læring. Læring skjer på grunnlag av erfaringar, kognitiv- og emosjonell fungering, konteksten det skjer i, og på grunnlag av det sosiale samspelet personane inngår i (Lund 2004). Læring er i følge Mead og Dewey ein prosess som skjer ved at ein saman skapar ei meining (Dysthe 2001).

Læring finn stad på mange ulike arenaer, og er ein prosess som går føre seg gjennom heile livet (Askeland og Sataøen 2000). Lærings- og utviklingsarbeidet ein inngår i kan by på mange ulike utfordringar, og er ei samansatt oppgåve som kan løysast på ulikt vis. Eg ynskjer å sjå kva betyding relasjonen spelar i dette arbeidet, difor vel eg å sjå lærings og utviklingsarbeidet i eit relasjonelt perspektiv, som vil ha innslag av sosiokulturellt perspektiv. Desse perspektiva er i prinsippet det same. Med dette teoretiske perspektivet vil eg la den relasjonelle samhandlinga belyse utviklingsmogelegheiter og grunnlag for læringsresultat. Utvikling er ein kontinuerleg prosess, som blir til gjennom opplevingar og åtferd og fører til varige forandringar. Utviklinga er tilegning av nye ferdigheiter gjennom læring og modning. Modning er ein biologisk betinga prosess, der utviklinga fyl bestemte utviklingsstadier (Bjerke og Svebakk 1997).

Læring blir i denne oppgåva ikkje sett ut frå ein fagleg organisert læringssituasjon med skulen som læringsarena. Miljøarbeid består ikkje av undervising, men bygger likevel på ei rekkje didaktiske vurderingar og har læring og oppgåver for utvikling på mange ulike arenaer. Læring blir her å sjå som meiningsskaping i naturlege sosialiseringsarenaer i heim, institusjon og fritid. Omsorgsgivar må samhandle med barnet for å ha mogelegheit til og

væra med og fremma dette. Det må skapast ein kontakt mellom bidragsytaren til læring og barnet som skal tilegne seg den nye erfaringa. Korleis ein møter barnet der det har behov for å bli møtt, og klarar å kommunisere og bygge relasjonar derifrå, kan vera avgjerande for korleis ein når inn til barnet. Utan å nå inn til barnet, og bygge tryggleik og tillit, er det vanskeleg å fremme læring og god utvikling, slik eg ser det. Mi interesse for utviklingsarbeidet oppstod i samband med eigne erfaringar i den valfrie praksisperioden eg hadde ved eit barne- og familiesenter innan barnevernet. Ut i få situasjonar eg stod i såg eg betydinga av å skapa gode relasjonar, som grunnlag for hjelp til positiv utvikling og fremming av læring. Eg kjende på kroppen vanskane med å skape dette grunnlaget hjå enkelte, og korleis dette vidare var ei forutsetning for å kunne bidra i eit utviklingsarbeid.

Ved fleire høve såg eg godt betydinga av dei menneskelege faktorane i eit tiltak. Eit gjennomarbeida tiltak står ikkje åleine, om det er aldri så godt. Læringsmogelegheita beror på forhold som konteksten det skjer i, og samarbeidet mellom hjelparen og barnet. I eit eksempel eg nemner var tiltaket å styrkja sosial kompetanse, men manglar hjelparen den gode kontakten til barnet, er samarbeidet skjørt og fokuset kunne forsvinna i utagering. I desse situasjonane forsvann læringa, og ein måtte forhalde seg til utageringa, og svara på denne. Dette måtte skje ved å vera den tydelege vaksne, tola stå i situasjonen, være lojal til iverksette tiltak, og gjennomføra ein påfølgande samtale med vedkomande etter at situasjonen hadde roa seg. Eg såg, og kjende på relasjonens betyding, gjennom barnets evne og vilje til samhandling. Den gode relasjonen såg ut til å ha positive ringverknader for gjennomføring av læringsresultatet. Eg vil difor i oppgåva leggja mest vekt på relasjonens betyding for at læring skal finne stad. Relasjonen har forgreiningar til språket og språkbruken si betyding. Ut frå desse faktorane vil eg sjå på grunnlaget for å nå den unge sin tillit og tryggleik, og håp om å hjelpe til utviklingsmogelegheit via meistringsskaping og god sjølvføling. Ut ifrå dette har eg valt problemstillinga:

Korleis skape god utvikling og læring hjå barn og unge med sosiale vanskar?

1.2 Oppgåvas oppbygging

Eg vil i den oppgåva byrje med ei utgreing av den metodiske tilnærminga eg har valt, og det litteraturtilfang eg har nytta meg av. Deretter gjer eg greie for det teoretiske perspektivet eg har valt å belysa oppgåva med, som er eit relasjonelt perspektiv. Vidare nemner eg omgrepa relasjonen, kommunikasjonen, handlingskompetanse og sosiale vanskar, barnet si verkelegheit og meningsdanning. Desse omgrepa har betyding for oppgåva, difor ynskjer eg

å gå forholdsvis djupt inn og presentere desse emna. Kapittel fire er hovuddelen i oppgåva. Her startar eg med ei utgreiing om vernepleiaren sin rolle i utviklingsarbeidet. Vidare drøftar eg ut frå teoridelen moment som korleis vi kan forstå barnet si verkelegheit, korleis ein møter vanskane og utviklar ein barn- vaksen relasjon, samspel og grunnlag for læring, samt meistring og sjølvkjensle hjå barnet. Eg avsluttar med ei oppsummering av resultata eg har kome fram til i høve til problemstillinga.

2.0 Metodedel

Metode er læra om dei systematiske verktøy ein kan nytte for å kartlegge data om verkelegheita. Dei innsamla data er bygd på erfaringar og blir kalla empiri. Ved å systematisk framskaffe empiri, kan vi studerer verkelegheita. Gjennom å studere dette kan ein få stadfeste ein teori eller frambringe ny kunnskap. Val av metode er avhengig av kva som skal undersøkjast, eller kva problemstilling som skal belysast (Jacobsen 2005). Problemstillinga mi i denne oppgåva belyser eg ved å nytte meg av eit litteraturstudie. I tilknytning til litteraturstudiet flettar eg inn konstruert empiri. Dette er nokon eksempel frå egne erfaringar i den valfrie praksisperioden eg hadde ved eit barne- og familiesenter.

2.1 Litteraturstudie

Eit litteraturstudie kan inngå i ein kvalitativ metode, og er eit studie bygd på stoff innhenta frå litterære kjelder. Desse kjeldene er basert på primær og sekundærlitteratur (Jacobsen 2005). Primærkjelder er den opphavelege kjelda utarbeida av forskaren sjølv. Sekundærkjelder er basert på andre sine teoriar (Halvorsen 2002). I eit litteraturstudie kan det være svært vanskeleg dersom ein kun skal nytte seg av primærkjelder. Det kan ta lang tid og framskaffe, og være vanskeleg tilgjengelege. Sekundærkjeldene kan ha nyttige tilleggsopplysningar, men svakheita med dei er at dei ikkje er like pålitelege som primærlitteraturen. Ved og være kritisk til kjeldene ein nyttar, kan desse ulike kjeldene utfylle kvarandre, og slik være anvendeleg å bruke (Jacobsen 2005).

Sekundærlitteraturen er tolka av andre enn den som gjorde dei primære funna, dette kan påvirke validiteten. Det kan finnast positive sider ved tolkingar, som tildømes i tilfelle der ein vil samanhalda fleire forfattarar si tolking av same tema (Fossåskaret, Fuglestad og Aase 2005). Eit litteraturstudie er eit metodevalg som kan ha både positive og negative sider ved seg. Svakheita ved eit litteraturstudie er at ein kjenner lite til forholda kring produksjonen av

data, og eventuelle oppståtte feilkjelder (Jacobsen 2005). Ved og nytta materiell frå kjende forskarar kan ein i stor grad stola på kjeldene, og slik ha tiltru til validiteten. Validiteten i oppgåva vil avhenge av mi tolking, der eg nyttar deira forsking i min samanheng. Slik eg ser det, er eit litteraturstudie nyttig for meg, ved at det blant anna gjev høve for meg som utforskar å få kjennskap til kjende forfattarar.

Eg starta det metodiske arbeidet med å formulere den problemstillinga eg ville undersøkje. For å belysa denne problemstillinga valde eg å nytta meg av eit litteraturstudie. Metodevalget belyser problemstillinga slik eg ser det, men enkelte deler kunne mogeleg vorte betre belyst ved å utføra eit intervju, som ein utdjupande del i den kvalitative undersøkinga. Det kunne til dømes vore interessant og fått undersøkt fleire hjelparar si erfaring med betydinga av relasjonen i høve til læring og utviklingsarbeid. Sett ut ifrå tida eg hadde til rådvelde, såg eg bort frå å gjera dette. Dei litterære kjeldene eg har nytta er henta frå både primær- og sekundærlitteratur. Eg har vore kritisk til val av kjelder. Noko av sekundærlitteraturen eg har nytta er innføringsbøker. Forfattarar av innføringsbøker nyttar seg av andre sine teoriar, og er difor sekundærkjelder. Kjeldene eg har nytta reknar eg som egna, då dei har gitt meg innsikt i forhold til det eg ville undersøkje kring problemstillinga. Nokon av desse bøkene er på pensum for vernepleiarutdanninga, andre er frå barnevern og lærarutdanning, dette ser eg som ei kvalitetssikring av dei. Validiteten eg må forhalda meg til er korleis dei blir valide i min samanheng. For meg utgjer dei validitet, ved at dei fortel noko om mitt tema frå ulike synsvinklar, der dei innbyrdes utfyller kvarandre.

Olga Dysthe er ein av hovudforfattarane i oppgåva mi. Ho er professor ved Universitetet i Bergen og har skrive fleire bøker. Boka: *Dialog, samspel og læring* (2001) legg vekt på læring, kulturformidling og kunnskapsutvikling med hennar eigne artiklar og fleire andre kjende artikkelforfattarar. Ho har gjort eigne undersøkingar, og difor vurderer eg dette som primærkjelde. Denne boka belyser læring, kulturformidling og kunnskapsutvikling og gir innsikt i kommunikasjons- og samspelsteknikkar. Eg har brukt boka til å belyse læring, intersubjektivitet og samspelsprosessar fordi den gir utfyllande opplysningar om dette.

Torkjell Sollesnes er ein annan av hovudforfattarane mine. Han er høgskulelektor i pedagogikk ved høgskulen i Sogn og Fjordane, og har lang erfaring som lærar og spesialpedagog. Boka: *Problematferd i et relasjonelt perspektiv* (2008) legg vekt på relasjonen si betyding i arbeidet med elevar med problemåtfærd. Den har vore nyttig for meg

med tanke på relasjonens betydning, i arbeidet med barn med sosiale vanskar og utfordrande åtferd. Det meste av det teoretiske grunnlaget for perspektivet eg har valt, er også henta frå denne boka. Boka er bygd på hans egne funn, difor reknar eg dette som primærdata. Odd Harald Røkenes og Per-Halvard Hanssen er forfattarar for den tredje hovudkjelda mi. Dei er begge psykologar og spesialistar i klinisk psykologi. Boka: *Bære eller briste* (2006) legg vekt på å belyse kommunikasjons- og relasjonsteori. Eg har brukt den for å belyse grunnleggjande prinsipp i kommunikasjonen. Dette er ei innføringsbok, og er difor sekundærdata. Utover dette har eg nytta ulik litteratur. Litteraturen handlar i stor grad om læring, kommunikasjonen og relasjonens si betydning ved sosiale vanskar med utfordrande åtferd.

3.0 Teoretisk innføring

Læring er ei tilegning av ny meinig, der denne meiniga blir skapt i lag med andre. Læring kan henvisa til den sosiale prosessen i samspel med andre. Dette er difor ein prosess beståande av mange faktorar. Mange av prosessane påvirkar- og står i eit gjensidig forhold til kvarandre. For å belyse nokon av desse, vil eg her presentere det relasjonelle perspektivet og dei tette banda mellom dette og relasjonen, kommunikasjonen og intersubjektiviteten. Vidare nemner eg omgrepa handlingskompetanse hjå den vaksne, sosiale vanskar og barna si verkelegheit, til slutt heilt kort om læring som eg i innleinga også har nevnt.

3.1 Relasjonelt perspektiv

Læring og utvikling kan sjåast frå ulike teoretiske perspektiv. Fram gjennom tidene har synet på korleis ein tilegnar seg læring vore i stadig endring. Teoretiske perspektiv som har vore nytta er behaviorismen, kognitivismen og sosiokulturelt perspektiv. Desse vektlegg forskjellige sider ved læring. Behaviorismen og kognitivismen ser på læringa som ein individuell prosess, medan sosiokulturelt perspektiv strekker seg ut over enklet individet og ser på dei individuelle forutsettingar saman med det kulturelle felleskapet (Dyste 2001).

I dag er det utbreidd å sjå på læring som noko som skjer gjennom samhandling, i ein relasjonell samanheng. Det relasjonelle perspektivet vektlegg den mellommenneskelege relasjonen og den sosial konteksten dette skjer i (Sollesnes 2008). Det relasjonelle perspektivet går inn i det sosiokulturelle perspektivet, og ser på dei sosiale og kontekstuelle sidene i samspelet mellom aktørane. Det sosiokulturelle perspektivet har sitt opphav frå

Vygotsky sine teoriar. Her vektlegg han det kulturelle fellesskapet, betydinga av dei sosiale rammene for samhandling, og kommunikasjonen som utspelar seg i denne. Det relasjonelle perspektivet byggjer på det same, men med ein litt annan innfallsvinkel. Teoretikarane som gir grunnlag for dette perspektivet er Habermas, Mead og Dewey. Dei stod med sine teoriar for eit syn på den sosiale samhandlinga utifrå det intersubjektive feltet, og betydinga av relasjonen mellom partane (Dyste 2001). Ein kan ut frå dette seie at desse teoriane er samanfallande, men med ulike synsvinklar. Difor vil det være naturleg å nytte omgrep frå begge perspektiva fordi desse utfyller kvarandre, sjølv om hovudvekta og vil ligge på det relasjonelle perspektivet.

Den sosiale samhandlinga og interaksjonen mellom partane influerer på kvaliteten i relasjonen. Intersubjektiviteten beskriv korleis mennesket befinn seg i relasjonar til andre. Intersubjektiviteten forutset deling av opplevingar, fellesskap og meningsdanning. I denne prosessen vil hjelparen påverka relasjonen med sin handlingskunnskap. Hjelparen sin handlingskunnskap blir som eit fundament for å forme det intersubjektive rommet, der partane møtes, skapar mening og bygger fellesskapet ifrå. Saman skapar desse faktorane relasjonen (Sollesnes 2008). Det er eit poeng i det relasjonelle perspektivet at barnet blir å betrakte som deltakar i eige tiltak. Eg har valt dette perspektivet fordi eg meiner det belyser grunnlaget for kvar ein må starte, for å nå inn til den enkelte og skape grunnlag for endringsmogelegheiter. I tiltaket mot vanskeleg atferd vert barnet å sjå på som ein deltakar i sitt eige tiltak.

3.2 Relasjonen

Ordet relasjon kjem frå det latinske "*relatio*" og står for "*forholdet eller kontakten mellom to mennenske*" (Løw i Richie 2006:93). Sosial samhandling startar tidleg i livet, samspelet etablerast allereie ifrå spedbarnstadiet. Dette sosiale samspelet mellom barn og nær omsorgsgivar er starten på barnet si personlege tilknytning og utvikling, og byrjinga på ei relasjonsdanning. Grunnlaget som blir lagt i den tidlege samhandliga har innverknad på det vidare samspelet i lag med andre. Erfaringane barnet gjer seg i samspelet med sin næraste, gir barnet eit indre bilete av samhandlinga. Dette indre biletet dannar ei oppfatting av relasjonelle forventningar og haldningar til å gå inn i nye relasjonar. Ein kan sjå det som ein arbeidsmodell for relasjonsskaping vidare i livet (Lund 2004). Relasjonar skapast i sosial samhandling, som eit innbyrdes forhold to partar imellom. Alle menneske har behov for å inngå i relasjonelle samspel med andre. I samspelet, i dei mellommenneskelege relasjonane opplever vi oss sjølve i forhold til andre, og slik skapar vi vår identitet (Sollesnes 2008).

Måten vi henvender oss til den andre på, og innhaldet i kommunikasjonen, seier noko om vårt innbyrdes forhold. Dette innbyrdes forholdet mellom to menneske er relasjonen mellom partane. Relasjonen og relasjonspartane påvirkar kvarandre gjensidig, i ein sirkulær samspelsprosess (Sollesnes 2008). Relasjonen kan ha ulik kvalitet, den kan være personleg eller upersonleg, og kan opplevast som god eller dårleg. Kvaliteten på relasjonane er varierende, og påvirkinga tilbake til relasjonspartane vil såleis også variere frå å gi oss gode opplevingar, til og være nedbrytande.

I relasjonen opplever ein seg sjølv som eit subjekt eller eit objekt, og på same vis betraktar ein relasjonspartnaren slik. Vi tildeler den andre,- eller sjølv å gå inn i ulik grad av gjensidigheit alt etter kvaliteten på relasjonen. Ein relasjon der ein forhold seg til kvarandre på ein likeverdig, gjensidig måte, er eit subjekt-subjekt forhold (Røkenes og Hanssen 2006). Buber seier at eit subjekt-subjekt forhold er betegna som eit "eg –du" forhold (Richie 2006), og kan eksempelvis være ein personleg relasjon. Ei relasjonsutforming med eit subjekt-objekt forhold manglar denne gjensidigheita, og det er dermed skapt ein avstand, der ein betraktar den andre utanfrå (Røkenes og Hanssen 2006). Buber seier vidare at eit subjekt-objekt forholdet er eit "eg –det" forhold (Richie 2006), og kan være tilhøve i ein formell relasjon. Begge desse relasjonsformene blir brukt alt etter kva formålet er, og i kva grad relasjonen er i fokus.

Kvaliteten og varigheita på relasjonen er avhengig av mange faktorar, som innhaldet og formålet med relasjonen, saman med belastningar den blir utsett for og endringa som skjer over tid. Andre forhold er partane si grad av medverking, og om relasjonen oppstår i møtepunkt som er tilfeldige eller planlagt. Den gode relasjonen har ein ei felles oppleving, er likeverdig, og er fylt av respekt og gjensidigheit. Den kan ha ulik grad av nærheit, tillit og audmjukheit. Dette er relasjonar som tåler belastning og har lite tilløp til konflikhtar. Gode relasjonar er utviklingsfremmande, og skapar positive kjensler (Sollesnes 2008). Pianta understrekar også dette, ved å hevde at barnet lærer betre ved å omgåast vaksne dei har eit godt forhold til (Drugli 2008).

Den dårlege relasjonen kan være destruktiv, dysfunksjonell, og vil ikkje vare over tid. Ubalansen som blir skapt i forholdet, aukar risiko for at problem vil oppstå. Ikkje alle relasjonar fungerer, og kvaliteten på relasjonen kan ha betyding for samhandlinga vidare (Sollesnes 2008). I yrke som er problemorienterte, er det avgjerande med ein god hjelperelasjon. Yrkesutøvarer må møte den hjelpesøkande som medmenneske med ein

subjekt-subjekt holdning. Vidare må hjelparen sjå den andre sine behov og legitime interesser. Ho/han må kunna handle for å hjelpe den andre til utvikling. I dette tilfellet gjeld det barnet sitt utviklingsbehov. Ho/han må kunne skape handlingsgrunnlag ved å etablere ein kontakt til barnet, kunne stå i relasjonen over tid og avslutte relasjonen på ein god måte (Røkenes og Hanssen 2006). Samhandlinga i hjelperelasjonen er utgangspunktet for utøving av handling, den pågåande handlinga, og kan i tillegg også kunne influere på sluttresultatet. God utvikling er avhengig av kvaliteten i både relasjonen og handlinga. Dette er ein sirkulær prosess med gjensidig påverking. Relasjonen nyttar kommunikasjonen som verktøy for samhandling.

3.3 Kommunikasjonen

Samhandlinga frå spedbarnstadiet skjer gjennom kommunikasjonen, som er ei grunnleggjande medfødd evne. Ordet kommunikasjon kjem frå det latinske verbet *communicare* som betyr ”å gjera felles” (Røkenes og Hanssen 2006). Kommunikasjonen er ein samansett prosess som formidlar noko i form av tegn. Tegna kan bli uttrykt verbalt og nonverbalt. Verbal kommunikasjon består av teikn i form av lyd og ord, og nonverbale teikn kjem til uttrykk gjennom blikk, mimikk, kroppsspråk og åtferd. På denne måten med-deler vi til andre, og slik inviterer vi inn i vår eigenverden.

Eigenverda er vår personlegheit, med personlege opplevingar, livsstil, åtferd, eigne erfaringar og holdningar. Deler av vår eigen verden vert på denne måten gjort tilgjengeleg for andre, ved at den blir ført inn i eit intersubjektivt fellesskap. Intersubjektivitet betyr å dela psykologiske opplevingar, eller gjera noko felles (Røkenes og Hanssen 2006). Dette fellesskapet har ein sendar som bringar ei åtferd inn i det ein har gjort felles, og ein mottakar som mottok budskapet. Saman i eit samspel gir ein åtferda ei meining, og ein mellommenneskeleg kommunikasjon er skapt. Den mellommenneskeleg kommunikasjonen utvekslar, avdekkjer, overfører og forhandlar om meining (Dahl 2004). I samtalen pågår det heile tida ei forhandling om meining.

Budskapet kan bli gitt ulik meining. Det sosiale fellesskapet har etablert ei tilnærma einigheit om tydinga av tegna, likevel kan ikkje dette aleine vera det utslagsgivande for tolkinga. Samspelet i kommunikasjonen og meiningsdanninga er avhengig av mange faktorar. Dette er faktorar som seier noko om innhaldet i det som formidlast, korleis ein kodar budskapet, kva kontekst det blir formidla i, og korleis budskapet blir tolka. Vår tyding er i tillegg prega av vår personlege oppleving, førforståing, tidlegare opplevd erfaring, intensjon og kulturbakgrunn.

Alle desse faktorane i kommunikasjonssituasjonen er med når vi tilskriv budskapet ei meining (Røkenes og Hanssen 2006). For å oppsummere litt kan ein seie at både innhaldet og samspelet i situasjon må sjåast i lag, for å forstå ein kommunikasjonssituasjon.

Samspelt mellom personane i kommunikasjonsprosessen har betydning for kommunikasjonsforløpet. Partane gir kvarandre tilbakemeldingar heile tida.

Tilbakemeldingane kan vera både positive og negative. Begge deler gjer noko med samspelet, og kan føra til endring i kommunikasjonsmønsteret (ibid). Dersom ein ikkje forstår kva som skjer i ein kommunikasjonssituasjon kan det føra til uheldige samspelsmønster. I enkelte samanhengar kan det vera hensiktsmessig å gjenta innhaldet i det den andre har sagt for klargjering, og unngåing av misstydingar (Dahl 2004). Kommunikasjonen kan uttrykkje ulike behov, tankar og opplevingar i ei eiga individuell uttrykksform.

Relasjonen skjer i ein kontekst. Konteksten er omstendighetene omkring samtalen. Det kan dreie seg om den fysiske situasjonen eller dei kulturelle rammene. Dette er omgivnadane kommunikasjonen høyrer heime i for å forstå meiningssamanhengen, og er difor viktig for å forstå det som blir medelt. Kommunikasjonen kan bli misstydd om den blir sett inn i ein heilt annan kontekst. Nokon gonger må ein på førehand avklare kva kontekst ein snakkar om, dette gjeld særleg der den eine part har vanskar med å uttrykkje seg (Røkenes og Hanssen 2006). Konteksten er ein del av kommunikasjonsprosessen. Ein heilheitleg kommunikasjonsprosess gir innblikk i andre sin opplevingsverden, og kan dermed skape noko felles. Ein god kommunikasjon fører oss til eit opplevingsfellesskap, som får oss til å bygge gode relasjonar. I fylgje Habermas hevdar han det bør vera symmetri mellom partane i kommunikasjonsprosessen. Barnet og den vaksne har ulike rollar i relasjonen, og det er forventa at den vaksne i større grad styrer eller bevisst prøver å påverke situasjonen (Sollesnes 2008). Kor vellukka dette er, heng mellom anna saman med den vaksne sin handlingskompetanse.

3.4 Handlingskompetanse

Handlingskompetanse er i gresk filosofi omtala som ein triade, der tre kunnskapsformer står i forhold til kvarandre. Aristoteles snakka om dei tre intellektuelle dydene; epistreme, techne og phronesis. Epistreme står for den vitskapelege og teoretiske kunnskapen som ligg til grunn for handling og praktisk utøving. Techne står for den praktiske utøvinga, produksjonen, handlinga eller håndtverket, som ein utøver i praksisfeltet. Og phronesis er evna til å kunne

gjere etiske vurderingar, der ein må foreta skjønn og valg i utøvinga av den praktiske kunnskapen. Techne og phronesis er kontekstavhengige, og fordrar evne til samhandling (Flyvbjerg 1992). Dette kan tilsaman sjåast som den totale kompetansen ein hjelpar innehar for si utøving (Sollesnes 2008). Hjelperelasjonen fører etikken ut i praksis ved å utøve reflekterte, rette handlingar. Vernepleiaren skal i si yrkesrolle gjere sine faglege vurderingar ut frå eit etiske perspektiv (FO, 2009) og såleis skape grunnlag for og hjelpe den andre til eit godt liv. Desse vurderingane er her med i alt frå korleis ein møter barnet, når ein vurderer kva det har behov for, og i framtidsperspektivet på det ein skal oppnå som resultat. Hjelperollen er full av etiske vurderingar, i si praktiske utøving i samspelet med menneske (Aadland 1998).

3.5 Sosiale vanskar og barna si verkelegheit

Barnet tek tidleg fatt på dette som skal bli si eiga forståing av verda ikring seg, gjennom å sjå, føle og oppleve. Deira unike verkelegheit skapast gjennom kjensler og sanseerfaring i kommunikasjon med dei nære omsorgspersonar, og deira evne til å respondere på barnet (Bunkholdt 2003). Forskaren og teoretikaren Daniel Stern (1985) har ein teori om "selvet" sin utvikling i tidleg barndom som fortel om starten på dette. "Selvet" dannast i eit dynamisk samspel mellom barnet og omsorgsgivaren. Ein kontakt som har innverkand på barnet heilt frå tilknyttinga startar i byrjinga av barnet sitt liv. Her vart den første følelsesverda etablert gjennom eit utall inntrykk som vidare formar kontakten og samhandlinga med andre (Bunkholdt 2003). Eg synes dette er ein interessant teori som gjev eit grunnlag for å forstå desse forbindelseslinjene mellom den tidlege barndommen sin betyding for barnet si utvikling, og den påvirkinga det har for vidare samhandling i samspel med andre. I fylgje Stern er dette samspelet bygt på erfaringar som dannar "selvområda" til både positive og problematiske område, og kan gje grunnlag for ulik åtferd og problem med utslag i symptom.

Barnet inngår vidare i ein større samanheng, der det er delaktig i eit samfunn med påvirking frå ei bestemt kulturforankring. Kulturelle og moralske normer ligg som premissar i den sosiale verkelegheita, i erfaringar frå samspel situasjonar i ulike sosiale samanhengar barnet inngår i, frå oppvekstmiljø og jamaldringar, og frå den livssituasjon familien er i (Halvorsen 2003). Barnet med sine individuelle særtrekk, mogelegheiter og avgrensingar inngår i dette sosialt forma samspelet, og gjer seg erfaringar som fører til påvirking i ulik grad. Etterkvart som ein gjer seg desse erfaringane, og utviklinga skrid fram utviklast denne indre forståing av verden ikring barnet. Denne forståinga vert av Bunkholdt (2003) skissert som grunnlaget for korleis barnet vidare betraktar-, og forhold seg til verda ikring seg. Barnet si forståing av

omverda har av filosofen Habermas omtalt dette som vår livsverden. Habermas betraktar begrepet livsverden som ei ramme for vår verkelegheitsoppfatting, uttrykt gjennom symbolske og kommunikative handlingar i det uformelle møte med andre. Uttrykksmåten signaliserer til omverda noko om barnet sin sosiale bakgrunn, moralske holdningar og verdisyn, saman med kunnskapar som barnet i ulik grad har tilegna seg, i form av ferdigheiter og meistring (Sollesnes 2008). Livsverda påvirkar våre kommunikative samspel.

Barnet sin erfaringsbakgrunn er prega av det barnet har erfart på godt og vondt. Dette gjer seg utslag i deira reaksjonar, opplevingar og uttrykksformer vidare i livet. Uttrykksformer for barnet si verkelegheit kan vera formidla til omverda gjennom ulike teikn og symptom (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, Leirvik 2002). Sagt på ein annan måte kan symptoma vera uttrykksformer som står for noko anna enn det dei tilsynelatande kommuniserer. Eg vil også vise til ei anna side ved dette som Bengtson, Steinsvåg og Terland (2004) tek opp. Symptoma og uttrykksformene som vert framvist er ikkje alltid i tråd med det den omkringliggjande verda tek for gitt. Dette kan skapa vanskelegheiter for barnet sjølv, og vidare føre til konflikt med omgjevnadene. Oppfattinga i det sosiale miljøet, og hjå personane rundt barnet kan stå i fare for å misstydde framvist åtferd, både i forståing og tolking av det dei opplever ved barnet.

Sosiale vanskar er eit relativt omgrep, som er sett på som eit problem med å meistre samspelet til omgjevnadene. Desse samspelsvanskane er forbunde med dei sosialt konstruerte begrepa åtfredsavik og åtferdsproblem. Eg vil i fortsetjinga forhalde meg til å snakke om åtferdsproblem. Åtferdsproblem heng saman med den psykiske, kulturelle, og sosiale kompetansen barnet har opparbeida seg. Desse kompetansane kan på enkelte område ikkje ha fått utvikla seg godt nok, og på denne måten bryt åtferda med dei forventa normene (Aasen, m. fl. 2002). Synet på desse barna kan bli sjølv oppfyllande profetiar. Desse barna vert ofte lagt merke til i negativ retning, fordi deira oppførsel skil seg frå det som er betrakta som det normative i samfunnet. Dette begrepet har endra innhald over tid, i takt med generelle teoriar om samfunnet, og kan sjåast på ulike måtar. Vi kan betrakte dette som eit missforhold mellom situasjonen som samfunnsmedlemmen er i, og det den burde vera i (Halvorsen 2001).

Desse bakenforliggjande forholda kan vera psykiske vanskar, omsorgssvikt eller opplevde traumer som har ført til psykiske belastningar for barnet. Som vaksen og hjelpar må vi prøve finne ut av dette, og hjelpe barnet med å kome ut av desse uttrykksformene. Vi må gje barnet alternative løysingsstrategiar på problema, og bidra til vidare utvikling og læring. Sosiale vanskar gjer seg utslag i ulike forhold som kommunikasjon og samhandlingsproblem,

manglande empatisk innleving og konfliktløysingsferdigheiter. Opplevinga av desse vanskane er kontekstavhengige, og kan vera av ulik intensitet, varigheit og omfang (Aasen m/fleire 2002). Sosiale vanskar er forbunde med åtferd som kan gje seg utslag i agering utover til omgjevnadene, gjennom ei problematisk åtferd. Borna si åtferd blir difor ofte betegna som utagerande åtferd. Åtferda har konsekvensar for omgjevnadene og er problematisk for barnet (Lunde 2004). For barnet vil det å ha ein sosial vanske kunne medføre problem i å skape sosial kontakt med både barn og vaksne, og barnet kan lett havne i konfliktfylte situasjonar, og avvisingar. Dette har ringverknader på både kort og lang sikt i form av redusert trivsel, manglande fellesskapsføling og sjølvoppfatting, som vidare kan vere hemmande for læring og utvikling (Aasen m. fl. 2002). Difor blir det viktig for barnet å føle meistring. Meistring slik Sommerschild ser det, er å oppdage nye mogelegheiter og ubrukte sider ved den som treng hjelp. Hjelparen sin rolle går ut på å sjå den enkelte sitt meistringspotensial, og skape grunnlag for å kunna dra nytte av det, ved og finna fram til gode meistringsstrategiar (Gjærum, Grøholt, Sommerschild 2003).

3.6 Meiningsdanning

Samspelet mellom individet og omgjevnadene, og korleis vi rettar vår oppmerksomheit på det som skal lærast, er to forhold som spelar inn for tilegning av ferdigheiter (Illeris 2006). I denne oppgåva vil eg sjå nærare på verknaden av korleis ein lærer i sosiale samhandling, i samspelsprosessen. Dette er ei læring som går over tid, og ikkje frå gong til gong. Eg nemner Vygotsky sin teori om "den proksimale sone"- sonen for mogeleg utvikling som eit eksempel på dette. I artikkelen til Hundeide definerer han dette som den handling barnet utfører i eit sosialt fellesskap i lag med andre, der barnet lærer kunnskapen ved å samhandle. Handlinga ligg nær opp til den utvikling som har funne stad, og tek utgangspunkt i dette for å kome vidare. I neste omgang kan barnet utføre kunnskapen på eiga hand (Dyste 2001). Eg vil vidare sjå korleis ein kan sjå dette frå eit relasjonelt perspektiv, med tanke på relasjonens betyding i det praktiske utviklings- og læringsarbeidet.

4.0 Utvikling og læring hjå barn og unge med sosiale vanskar

"Relasjonen er ein grunnstein i utviklinga". Dette er eit sitat av Westmark, som eg vil bygge vidare på i drøftingane mine (Richie 2006:117). Eg vil no kort gjere greie for vernepleiaren sitt arbeidsområde i ein institusjon. Vidare vil eg drøfte korleis vi forstår barnet si verkelegheitsoppfatning, deretter ser eg på korleis vi møter vanskane hjå barnet, og bygger ein

barn-vaksen relasjon, det opparbeida samspelet og grunnlag for læring, og til sist kort om meistring og sjølvkjensle.

4.1 Vernepleiaren sitt arbeid i forhold til læring og utvikling

Vernepleiarutdanninga skal kvalifisere for å utføre miljøarbeid, habiliterings- og rehabiliteringsarbeid saman med menneske med fysiske, psykiske eller sosiale vanskar. Menneske med psykisk utviklingshemming er ei sentral målgruppe. Utdanninga er fordelt mellom helsefag, samfunnsfag, pedagogiske fag og miljøarbeid (FO 2009). Utdanninga vektlegg evne til kommunikasjon og samhandling, og bruk av kunnskapar som observasjon, psykologi, pedagogikk og juss i utarbeiding av hjelpetiltak. Etikken i arbeidet er viktig, i er eit samspel mellom teoretisk kunnskap og praktisk innsikt. Dette er eit yrke som består i å tilrettelegga for mogelegheiter, og læring og utvikling. Det er eit handlingsorientert og løysingsfokusert yrke. Vernepleiaren må ha relasjonelle ferdigheiter, fordi det står i direkte kontakt med brukaren, og er medspelar i den andre si utvikling. Vernepleiaren må i møte med barnet, ungdommen eller den vaksne, sjå kva dei har behov for, og hjelpe dei eit skritt vidare. For å jobbe med læring og utvikling må vernepleiaren mellom anna ha kunnskapar om kommunikasjon, relasjonsskaping, grunn for kjensler og etisk bevisstheit. Og vera vernepleiar handlar om å vera i relasjon til andre menneske, og bidra til deira utviklingsfremming.

4.2 Korleis forstå barnet si verkelegheit?

For å kunne hjelpe til utvikling og læring må vi finne ein inngangsport for å bli kjend med barnet, finne det der det er, for derifrå å kunne forstå barnet sitt liv. Bengtson m. fl. (2004) hevdar at ein hjelpar som manglar forståing for barnet si verkelegheit, ikkje kan setje seg inn i barnet sin heilheitlege samanheng, og skape tru på positiv utvikling. Sagt på ein annan måte, er det avgjerande å ta barnet sin indre forståing av verda på alvor, for å nå inn med utviklingsfremmande tiltak. Opplevingsverda ligg skjult for oss, og det er ikkje gitt å nå inn til dette i barnet. Likevel er det omsorgsgivar si oppgåve og finne ut kva barnet opplever, fange det inn, og hjelpe det vidare derifrå. Dette er inga lett oppgåve og krev sensitive vaksne med tolmodigheit, og god handlingskunnskap.

Barnet kan i ulik grad ha evne og vilje til å meddele andre frå si personlege verd. Sjølv om barnet i liten grad visar interesse for samarbeidet, kan det likevel signalisere små uklare initiativ, som eit resultat av interaksjonen med den andre. Hjelparen på si side må fange desse,

møte dei med ei genuin interesse, og prøve skape felles oppmerksomheit ikring dette. Vidare må ein møte barnet som subjekt, visa respekt for den unge sine intensjonar, være i stand til og kunne tolka signala frå barnet, og ta utgangspunkt i desse. Ved å sjå på desse handlingane i saman, ser ein partane i ein pågåande sirkulær samspelsprosess. Omsorgsgivaren må nytte sin kunnskap med tru på framtida, og utøve relasjonelle- og kommunikative ferdigheiter for å møte barnet. Slik eg ser det er utfordringa å koma dit at ein får desse små glimta av tillit, som fører oss vidare til neste møte, og vidare inn i eit samarbeid med innleving i barnet sitt liv. Hundeide (2003) seier dette litt meir nyansert, han seier den personlege verkelegheita er ei forståinga som kun er tilgjengeleg for hovudpersonen sjølv. Den kan ikkje meddelast andre i si heilheit, som utanforståande får vi kun innsyn i deler av den. Bengtson m. fl. (2004) seier vidare at klarer vi skape kontakt med barnet i eit intersubjektivt felt gir dette oss eit felles grunnlag, der vi kjem inn i ei verkelegheit som fortel oss noko om kjensler, forståing og meining. Erfarar barnet ein hensiktsmessig og støttande kommunikasjon i samspelet med den vaksne, kan det utviklast ein relasjon. For å nå dit saman med barnet, må barnet må føla ei kjensle av å ha ein medspelar som oppriktig vil ein det beste. Fyrst gjennom å opparbeida gjensidig tillit vil barnet meddele den andre noko av sitt eige liv. Om ein ”kjem under huda” på barnet og ser på situasjonen det er i, vil det ofte forklare mykje av åtferda det viser. Hundeide (2003) hevdar vidare dette likevel vil være ei begrensa oppfatting, fordi vi kjenner for lite til strukturen i den, og vår oppfatting vil være farga av vår forståing (Dyste 2001). Dette kan kaste lys over korleis vi møter vanskane i eit forsøk på å skape ein god relasjon.

4.3 Korleis møte vanskane og utvikle barn- vaksen relasjonen?

Barnet si verkelegheit er det grunnlaget barnet kommuniserer ut ifrå i møtet med andre. Frå praksisperioden min såg eg kor samansette desse uttrykksformene var, og kor vanskeleg det kunne være å tyde dei, for vidare å kunne nå inn til barnet si oppleving. Dermed kan ein seie at tolkinga av væremåte, og barnet si opplevde verkelegheit kan være vanskeleg og ressurskrevjande å finne ut av slik Lund (2004) også beskriv dette. Barnet kan i sin væremåte bli betrakta som avvikande frå det normative, og skape kjensler prega av avsky hjå dei som er rundt barnet (Bengtson m. fleire 2004). Dette gjer heller ikkje arbeidet lettare for hjelparen, fordi det bringar inn endå fleire forhold som ein bevisst må forhalda seg til i samhandlinga.

For å nemna eit eksempel på dette vil eg nemne Vilde som har ei åtferd som skapar vanskar for henne. Vilde har ein reaktiv tilknytingsforstyrning og slit i høve til sosial kompetanse. Ho har eit åtferdsavvik i form av å være avvisande over for andre, og kan komme med ulike

temperamentsutbrot. Spesielt gjeld dette over for personar ho ikkje kjenner så godt. Ho kan være utprøvande, være prinsipielt imot det ein presenterer henne, eller ikkje ville innordne seg etter reglar, eller høyre på oppfordringar. Ho likar godt merksemd og spelar lett opp for å få dette. Ho er klar over sin situasjon, men har vanskar med å opptre passende i sosiale samanhengar. Ho er delaktig i si eiga utviklingsfremming ved sjølv og være med og sette kriteria for tiltak rundt henne. Desse tiltaka skal fremme læring for å skape betre samhandling med andre. Men frustrasjonstoleransen hennar er låg, og ho protesterar gjerne på det ho sjølv har vore med og bestemt. Små hendingar rundt henne får fort stort utslag. Ho tyr lett til upassande munnbruk, og kan elles invitere til klammeri.

Eg synes dette eksempelet visar viktigheita av å ha kjennskap til hennar livsbakgrunn og verkelegheitsoppfatning for å kunne forstå henne, samtidig som det visar noko om kor vanskeleg det kan være å tolka dei uttrykka ho brukar. På mange måtar er dette omvendt av det vi forventar oss. Ho avviser oss, og gir hjelparen ei kjensle av ikkje å være ynskt. Dette gjer ho ikkje fordi ho vil for å skape problem, men ho gjer det for si eiga tryggleiksføling. Og ynskje om kontakt er så absolutt tilstades, berre at her er det gjort på ein motsatt måte. Ei relasjonsorientert forståingsramme har fokus på ei viss audmjukheit i vår forståing. Forståinga kan ikkje betraktast som objektiv sann, for den innehar berre eit perspektiv av det som skjer i det mellommenneskelege samspelet. Åtferda Vilde framviser kan fort skape negativ stemning rundt henne og gje henne lite positivt tilbake frå omgjevnadene. Vilde uttrykker at ho ynskjer kontakt, og vil gjerne være som alle andre. Åtferda hennar gjer at mange av dei ho omgås vil trekke seg bort frå henne, eller tek kampen opp med henne. Tilbakemeldingane ho får frå omverda bli på den måten heller negativ. Dermed blir det ikkje mykje positivt og hente for hennar bilete, av og være som dei andre, ein kan seie som E. H. Erikson at dei negative tankane ho opplever om seg sjølv blir sjølvbekreftande (Bunkholdt 2003).

I arbeid med barn og unge med sosiale vanskar er utfordringane mange. Det kan være svært ulikt kva barnet treng av hjelp for å få framgang i utvikling og læring. All kontakt for samhandling, startar i møte med den andre. Dette inneber at ein må skape kontakt med barnet, behandle kvart barn individuelt, og prøve sjå deira hjelpebehov og bistå dei i læring og utvikling. Sagt på ein annan måte er denne prosessen eit felles prosjekt for å kome vidare. I eksempelet med Vilde såg eg betydinga av å starte nettopp her med relasjonen. Relasjonsskaping til henne var tidkrevjande og møysommeleg arbeid, men med små steg var vi på rette veg slik eg opplevde det.

Som student hadde eg også høve til undre meg, og observere andre sin måte og jobbe på. Eg kunne observere at det var heilt avgjerande å ha ein god relasjon til henne, for hennar framgang og positive fungering. Dei av hjelparane som hadde opparbeida gode relasjonar til henne, hadde eit heilt anna utgangspunkt for å gi henne den støtte ho trong. Ein god relasjon med faste rammer, struktur og tydeleg konsekvens, fekk Vilde til å framvise tryggleik og tillit. Ho roa seg og var lydhøyr, og åtferdsaviket ein elles kunne sjå tilløp til, var omtrent borte. Ho spurde etter vedkomande vis han/ho ikkje var der, og kunne gjerne samtale med dei på ein roleg og god måte. Desse hjelparane hadde lagt ned mykje arbeid med henne, gitt henne mykje ubetinga kjærleik, og vore stabile omsorgspersonar for henne over lang tid. Dette er i tråd med Sollesnes sin tredje fase i relasjonen, der tilliten går tilbake til barnet som sjølvtilit.

Men korleis bygge ein positiv relasjon til ein som skrik eller slår for å få merksemd? Sollesnes (2008) definerer relasjonsbygginga som tre fasar, dette er etablerings-, stabiliserings-, og utviklingsfasen. Etableringsfasen er den eg no fyrst omtalar, der ein er i den spede begynning i å etablere eit samspel i utviklinga. Eit relasjonsarbeid med barn med sosiale vanskar må starte med ein planlagd og gjennomtenkt etableringsfase. For å møte barnet må ein finne ein arena for kontakt. Sollesnes påpeikar betydninga av å skapa eit sosialt møtepunkt for samhandling, i ein kontekst som gjev barnet meaning. Dette må være ein arena som barnet kan kjenne seg trygg i, som kan gje høve for og treffe kvarandre, gjerne 1:1 (ibid).

Dette blir eit utgangspunkt, og bygge vidare på og er difor av stor betydning. På denne måten kan det tenkjast at det kan være nødvendig å vurdere fleire forhold i denne prosessen, og ha eit metaperspektiv på alt frå korleis ein møter barnet for og prøve nå inn til det, til kva arena ein skal velge for møtet. Rammene kring møtet kan være faste, eller oppstå i ein meir tilfeldig samanheng der kontakten naturleg kan oppstå. Sett gjennom eit relasjonelt perspektiv ser ein på viktigheita av at grunnlaget som ivaretek samhandlinga skal være godt.

Møtepunktta må gjere at ein blir godt kjend, kan leite etter positive sider ved barnet, og samstundes sjå etter noko og ta eit utgangspunkt i for vidare samhandling. Det kan ta tid og blir kjend, og ein må signalisere at ein har tid. Eg kan nemne eit eksempel i høve til Vilde som eg omtala tidlegare. Eg som student hadde ingen arrangerte møtepunkt med henne som vikesamtale og liknande. Våre beste møtepunkt oppstod i spontan leik, og var gyldne augneblikk for kontakt. I starten var det nok å være i nærheita av kvarandre, etterkvart kunne eg nærme meg i form av få ord utan og stille spørsmål, neste steg var forsiktig

språkutveksling. Dette var problematisk i starten, men når eg fyrst fekk kontakt, kunne det sjå ut som om ein var komen over ein kneik, og samarbeidet kunne bli lettare, likevel vil eg legge til at det var eit skjørt forhold. Leiken var ein kontekst som gav oss høve til kontakt.

Lund (2004) vektlegg også betydinga av dette fyrste møtet. Ho meiner det inntrykket den vaksne her gir, i enkelte tilfelle kan være utslagsgivande for korleis utfallet av samarbeidet vidare vil bli. Ein må reflektere over eigne kjensler, holdningar, og eins rolle med den innflyting ein har gjennom vår eigen måte og handle på, og på denne måten ha eit blikk på oss sjølve. Omsorgsgjevaren har ansvaret for å skape kvalitet i relasjonen, bygd på respekt og empati, der den vaksne må være aktivt lyttande, og skape mening og samanheng for barnet. Habermas er også inne på dette i sin diskursetikk, der han legg vekt på at samtalen skal byggja på noko som opptek partane, og samtalepartane skal inngå i eit balansert maktforhold. Barnet skal ha rett til å være seg sjølv, ved at den vaksne let samtalen gje rom for den unge sin livsverden (Sollesnes 2008). Dette gjenspeiler ein sentral ide i det relasjonelle perspektivet der ein må anerkjenna partane sine utspel som meningsfulle.

Sollesnes (2008) seier tilliten er ei kraft som må veksa fram i relasjonen, utan denne kan ikkje den gode relasjonen fungere på sikt. Den vert gradvis opparbeida gjennom positiv interaksjon og samhandling. I andre fase av relasjonsbygginga er vi kome til stabiliseringsfasen.

Grunnlaget som blei lagt i etableringsfasen kan no byggast vidare på. Når ein har fått ein relasjonen som fungerer, kan tilliten gradvis opparbeidast. Denne fasen strekkjer seg over tid, og det skjer svært mykje av framgang som; relasjonen blir godt etablert, ein når inn til barnet med endringsarbeid, tilliten blir gjensidig og strek for så å gå over i sjølvtilit. Den tredje fasen utviklingsfasen er stabil, trygg og rommar nyinnlæring. Dei tidlegare vanskane er borte og barnet kan være med og reflektere over dette. Slik eg ser det, vil ein innanfor det relasjonelle perspektivet sjå det som viktig og skape ei samhandling bygd på forutsigbarheit, tryggleik og ærlegdom, noko som igjen vil gje tillit og høve for utvikling.

Gjennom samarbeid bygger ein tillit og tryggleik, dette fordrar at vi møter kvarandre med ei subjekt- subjekt holdning. Filosofen Skjervheim seier i sitt essay ”det instrumentalistiske mistaket” at tillit kan ikkje skapast, tillit må ein gjere seg verdig. Med dette slik eg tolkar det, meiner han at forholdet mellom menneske ikkje kan kan fungere vis det vert gjort teknisk og kontrollerande. Det vil då skje ei tingliggjering av menneska, vi blir gjort til objekt, og dette vil ikkje gje grunnlag for samhandling (Skjervheim 1996). Sett frå ei anna side hevdar

Westmark at arbeidet med relasjonsskaping til barn med sosiale vanskar må ha sitt utgangspunkt i eit positiv syn på barnet, med forventning om samarbeid og utvikling. Han vektlegg vidare ulike forhold i kommunikasjonsprosessen som må takast omsyn til, for å gje god fungering mellom samtalepartane (Richie 2006). Den vaksne må gjennom sin handlingskunnskap justere seg i forhold til barnet, og visa oppriktig interesse for samarbeid. Ser vi dette i saman kan vi slutte oss til det Lund (2004) seier den vaksne må lytte, vise forståing, akseptere, tolerere og bekrefte den andre. På den måten ser vi altså at barnet må bli møtt med ei subjekt-subjekt holdning, der barnet sin oppleving er like viktig som den vaksne si. Eit eksempel på at barnet opplever seg som subjekt kan vera når barnet kjenner seg akseptert og kan uttrykkja sjølvbestemming, utan å måtte rette seg etter det andre seier.

Eg vil også nemne eit anna eksempel frå praksisen, der ein møter barnet som eit subjekt, og prøver å sjå situasjonen ut frå barnet sin ståstad. Vilde skal på nissefest på skulen. Antrekket Vilde skal ha på seg denne dagen er eit komplett nisseantrekk, som ho har sjølv vore med og skaffa til veie sjølv kvelden før. Ho kler seg, men når alt er kome på, blir alt med eitt gale, ho blir frustrert og sint, ropar og skrik og vil ikkje gå i kleda. Vi henvender oss til jenta og spør venleg kva som er gale? Ho svarar at ho synes drakta er stygg. Me spør om ho synes det er dumt å gå på skulen i desse kleda? Ho skrik eit ”jaa” til svar. Vi svarar henne at vi forstår henne, det er uvant å gå i ei slik drakt. Vi spør henne om vi skal finne noko anna som kan passe. Ho roar seg, og vi finn fram noko som i staden kan fungere som bekleiding i dette høvet. På denne måten har vi bekrefte barnet si oppleving gjennom det vi deler i det intersubjektive fellesskapet, i samspelet med kvarandre.

4.4 Samspel og grunnlag for læring

Barnet kan befinne seg på høgst ulike nivå i si utvikling, og vil ha ulik interesse for både læring og kontakt med hjelparen. Læringa som omsorgsgjevaren skal gje barnet er i form av tiltak for trivsel, handlingskorrigering og meiningsskaping. Bengtson, Steinsvåg, Terland (2004) seier barnet må kjenne innhaldet i det som skal tilegnast og forstå kvifor dette er nødvendig. På denne måten kan ein seie det vil vera lettare å få til ei endring, fordi barnet ynskjer framgangen sjølv. Ser ein vidare på samhandlinga for å skape dette, må ein sjå på relasjonen si betyding. Drugli (2008) seier at kvaliteten på samspelet i mange tilfelle er ein heilt avgjerande faktor for utviklingsresultatet. Slik eg ser det stemmer dette også overeins med det relasjonelle perspektivet, der den gode relasjonen påvirkar korleis vi utviklar oss. Hundeide definerer viktigheita av å sjå utviklings moglegheitene hjå barnet (Dyste 2001).

Dette er grunnlaget vi må ta utgangspunkt i for vidare læring. Gjerum seier at barnet alltid har eigenskapar dei er gode på, og har utviklingsmogelegheiter på ulike område, i ulik grad. Det gjeld berre å sjå dei, dette er avhengig av vår evne, og holdning til å stadig vera på jakt etter desse positive eigenskapane (Gjerum m.fl.2003). "Den proksimale sone" byggjer vidare på dette. Som eksempel frå praksisen min vil eg nemne utføringa av hybeltrening som fungerte etter dette prinsippet. Treninga var lagt opp frå der han /ho befann seg, med oppstart i oppgåva ved hjelp av ein vaksen, derifrå få nye utfordringar, for i neste omgang utføre sjølv, og gå vidare på eiga hand. På denne måten lærer barnet vidare frå det stadiet det er på i si utvikling, til stadig og strekka seg etter nye mål. Opplæringa må vere differensiert ut frå kvar den unge befinn seg på dei ulike nivå i si utvikling. Her vil eg vise til den vaksne sin handlingskompetanse der ein kjenner til kva som påvirkar læringa, tilrettelegg ut frå barnet sine forutsettingar og utfordringar, og på denne måten hjelper til meistring.

Ei anna side ved den vaksne sin handlingskompetanse er ei rekkje etiske vurderingar, som er medspelande i mogelegheitene for å gje god utvikling. Eksempel frå praksisfeltet kan vere der barnet helst vil sleppe unna ei oppgåve, men treng utføringa for si eiga framgang til sjølvstende. Ved å etterkoma desse ynskja for lettheita si skyld, kan ei ha begått ei feil over for barnet. Men nokon gonger må ein utvise eit skjønn, og dersom oppgåva bør leggjast bort til fordel for ei omsorgsfylt stund som barnet treng i staden, må ein kunne sjå og endre seg etter dette. Det handlar ofte om og gi- og ta situasjonar. Held ein einsidig fast på at oppgåva skal gjerast, eller opplegget slavisk skal fyljast, tolkar eg dette som om ein går bort frå det relasjonelle perspektivet, og i tillegg utøver ein handlingskompetanse som ikkje strekk til.

Den vaksne sine holdningar til barnet påverkar barnet, og vidare kan vi seie, at den vaksne og barnet påverkar kvarandre i eit gjensidig samspel. Ifølge Mead sin teori om det intersubjektive grunnlaget for læring, seier han at identitetsskapinga gjer at personen blir den omgjevnadene fortel deg at du er (Dyste 2001). Hundeide seier at den vaksne og barnet sin væremåte og oppfatting av kvarandre, skapar kvarandre sin forutsetting i samspelet (ibid). Dette betyr at vi som hjelparar har ei oppgåve som må bygge på bevisstheit, refleksjon og etiske vurderingar. Ein kan også sjå det som Rogers (1982) seier det, der han seier at negative forventningar kan fort bli sjølvoppfyllande negative forhold for begge partar. Dette kan i neste omgang føre til tap av motivasjon og meistringskjensle, også sagt som negative sirkclar (ibid).

Eg kan nemne eit eksempel frå praksisen, der forholdet var prega av symmetri, og barnet følte seg som eit subjekt ved at vi leika "gjøymse". Me som vaksne deltok i gjensidig leik, alle var

likeverdige partar. Barnet leia leiken, me skifta posisjon i rollefordeling og fylgde deira utspel. Her ser vi at barnet opplevde symmetri i forholdet, der me tilpassa oss barnet og deira intensjonar. Vanlegvis har vi ulike rollar, og har ikkje fullstendig symmetri i kommunikasjonen. I følgje Sollesnes er heller ikkje dette ynskjeleg (Sollesnes 2008). Den vaksne og barnet har ulikt utgangspunkt. Arbeidsmålet kan bli større grad av symmetri.

4.5 Meistring og sjølvkjensle

I fylgje Lund (2004) har sjølvoppfatting innverknad på sjølvkjensla til barnet. Sjølvkjensla er som vårt indre reisverk i høve til kven vi er, og kva vi tek våre val ut ifrå. Dette er grunnleggande for korleis vi opplever oss sjølve kjenslemessig. I tillegg er dette utgangspunktet til korleis vi oppfattar oss sjølve ut frå handlingar vi gjer vidare i livet, og korleis vi føler andre opplever oss. Sett i lys av dette ser ein behovet for den gode mellommenneskelege relasjonen. Ein god relasjon kan på si side påvirke til meistringskjensle og tilhøyrligheit. Det motsette vil vera ei føling av og vere lite dugande, og uviktig. Dette inneber at barnet må bli godtatt for den det er, og ha ei kjensle av at det er godt nok.

Hjelparen må fange opp kva barnet er opptatt av, gje positive bekreftingar, og velja oppgåver og utfordringar som barnet meistrar. Barnet må få fortent ros, og positive bekreftingar. I eit slikt bilete vil ein gjere nye forsøk på å meistre, og ha ein subjektiv følelse av å klare meir. Barn med åtferdsvanskar har lang erfaring med negative tilbakemeldingar, det treng få fokus på meistring, tru på eigne mogelegheiter, for meistringsopplevingar og trivsel. Gjennom læringsfellesskap, motivasjon og engasjement, og positive signal skapa tru på eiga meistring. Richie hevdar vi må gi barnet ei kjensle av at barnet er meningsfullt for dei det omgåast, ein som er verdt å høyre på, slik blir det lettare og vera open for læring og utvikling (Richie 2006). Eit godt sjølvbilete og kjensle av integritet er helsebringande.

5.0 Avslutting

Hensikta med denne oppgåva har vore å finne ut korleis ein kan skape grunnlag for lærings- og utviklingsmoglegheiter hjå born og unge. Dette er ei utfordrande oppgåve som i mange tilfelle er tidkrevjande og tung, men som gir gevinst på sikt. Det finns ikkje noko eintydig svar på korleis dette skal løysast, men ved å sjå heilskapleg på barnet, og skape ein god relasjon til kvarandre, trur eg det gode utgangspunktet i mange høve er lagt. Gjennom praksisen min såg eg betydinga av å ha ein god relasjon til barnet, og etter å ha jobba vidare

med problemstillinga eg ynskte undersøkje, ser eg dette endå tydelegare. Eg vil likevel legge til at det eg har sett ikkje kan fortelje alt. Eg har lete den relasjonelle samhandlinga belyse utviklingsmogelegheitene, og grunnlaget for læringsresultat.

Ut ifrå å ha jobba med dette, har eg lært meir om mogelgheitene til å skape læring og utvikling for framtidig yrkesutøving. Vidare har eg fått større forståing for kva det inneber å jobbe med åtferdsproblem, og born med sosiale vanskar. Eg har hatt fokus på relasjonen i forhold til dei sosiale vanskane og den utfordrande åtferda. Dette har eg valt slik, fordi eg ser på det som viktig, men også svært utfordrande å skape, i arbeidet med barn med sosiale vanskar. Borna er gjerne motvillige til å samhandle, og kommuniserer sine vanskar utydeleg, gjennom ulike uttrykksformer. Barnet sine sosiale vanskar, gjer seg utslag i ei åtferd som må sjåast i lys av ei kontekst. Dette krev at vi må bli kjend med barnet, prøve sjå bak problemet, og sjå det i forhold til konteksten det skjer i. Læring og utvikling skjer i meningsdanning, ved at barnet lærer i sosiale samanhengar. For å fremme læring og utvikling treng barn med sosiale vanskar tydelege, stabile vaksne, som kan stå i situasjonen, og ikkje minst samhandle og fremme utvikling og læring, til beste for barnet.

Med dette som utgangspunkt har det viktigaste vore å finne ut korleis eg kan hjelpe barnet fram til denne gode relasjonen, derifrå bygge opp barnet sin sosiale kompetanse, og skape eit positivt sjølvbilet. Vidare får barnet dette som eit reiskap for utvikling og læring. Eg har gjort reie for grunnelementa for dette, gjennom relasjonen, samhandlinga, det å kunne føle seg som subjekt, kommunikasjon, intersubjektivitet, meningsdanning og handlingskompetanse. Eg har sett dette i forhold til det relasjonelle perspektivet, og sett korleis partane i relasjonen påvirkar kvarandre i eit sirkulært samspel. Ved å nytte eit relasjonelt perspektiv på læring og utvikling, har ein slik eg ser det, flytta blikket frå kjenneteiknet ved barnet sin sosiale vanskar, til å sjå på relasjonen og samhandlinga. Mykje av det arbeidet ein utfører ved ein institusjon ligg innanfor dette perspektivet, utan å nytte teoretisk grunnlag for dette. Utviklinga av den teoretiske innsikt gjennom arbeidet med oppgåva, saman med den praktiske kunnskapen, har til saman gitt meg ein betre kunnskap, som kan bli med og skape læring og utvikling. Eg vil avrunde med og slutte meg til Westmark som seier at: ”*Relasjonen er ein grunnstein i utviklinga*”, og meddele at funnet mitt stemmer med dette. Funnet vil eg trekke endå litt lenger og formuler slik: ”*Relasjonen er eit reisverk i utvikling og læring*”.

Kjelder

Bøker:

Aadland, Einar (1998): *Etikk for helse- og sosialarbeiderar* Det Norske Samlaget

Aasen, Petter, Birgit Nordtug, Sigrun K. Ertesvåg, Birgit Leirvik (2002): *Atferdsproblemer*
Cappelen Akademiske Forlag

Askeland, Leif og Svein Ole Sataøen (2000): *Å høyre til* Gyldendal akademiske

Bengtson, Mette, Per Øystein Steinsvåg og Hans Terland (2004): *Ungdom bak volden*
Universitetsforlaget

Bjerke, Tore, Sven Svebakk (2003): *Psykologi* Gyldendal akademiske

Bunkholdt, Vigdis (2003): *Utviklingspsykologi* Universitetsforlaget

Dahl, Øyvind (2001): *Møter mellom mennesker* Stavanger ? Gyldendal akademiske

Drugli, May Britt(2008): *Barn som vekker bekymring* Cappelen Akademiske Forlag

Dysthe, Olga (2001): *Dialog, samspel og læring* Absrtakt forlag

Flyvberg, Bent (1991): Progresiv phronesis. I Flyvberg: *Rationalitet og magt*
Akademisk forlag

Fossåskaret, Erik, Otto Laurits Fuglestad og Tor Halfdan Aase (2005): *Metodisk feltarbeid*
Universitetsforlaget

Gjærum, Bente, Berit Grøholt og Hilche Sommerschild (1998): *Mestring som mulighet*
Universitetsforlaget

Halvorsen, Knut (2002): *Sosiale problemer* Fagbokforlaget

Illeris, Knud (2006): *Læring* Roskilde Universitetsforlag

Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser ?* HøyskoleForlaget

Lund, Ingrid (2004): *Hun sitter jo bare der!* Fagbokforlaget

Richie, Tom (2006): *Relationer i skolen* Billesø & Baltzer

Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen (2006): *Bære eller bryte* Fagbokforlaget

Skjervheim, Hans (1996): *Deltakar og tilskodar og andre essays* Aschehoug

Sollesnes, Torkjell (2008): *Problematferd i relasjonelt perspektiv*. Caspar forlag

Artikklar:

Fellesorganisasjonen for barnevernspedagogar, sosionomar og vernepleiarar
Kompetanseprofiler: Barneverpedagogen, sosionomen, vernepleieren.

<http://www.fo.no/publikasjoner/kompetanseprofiler-article325-159.html>

(14.03.09, kl.19.25)